

SATISFAÇÃO, STRESSE PROFISSIONAL E COLABORAÇÃO EM DOCENTES DO 2º E 3º CICLO: QUE RELAÇÕES?

José Castro Silva, José Morgado & Cindy Gomes

Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal
jsilva@ispa.pt

Resumo

O presente estudo tem por principal objectivo tentar perceber quais as relações entre a satisfação, stresse profissional e colaboração entre professores.

Este estudo contou com a colaboração de 70 docentes a exercerem funções pedagógicas em escolas de ensino público do 2º e 3º ciclo. Foram constituídas como variáveis dependentes a receptividade e práticas de colaboração, e como variáveis independentes a satisfação e stresse profissional.

A partir dos resultados encontrados concluiu-se que, globalmente, a satisfação e o stresse profissional influenciam a receptividade e o envolvimento em práticas de colaboração. Mais concretamente, verificou-se que a satisfação profissional influencia o envolvimento dos docentes em práticas de colaboração ligadas à planificação e que o stresse profissional, no geral, influencia apenas a receptividade dos docentes em receber e/ou coordenar formação sobre colaboração entre professores.

INTRODUÇÃO

Satisfação profissional

Os primeiros estudos realizados sobre a problemática da satisfação laboral dos docentes remontam, relativamente, desde os inícios da década de 70. Tendo como principio que a pesquisa sobre as condições de trabalho e particularidades da carreira docente, poderá construir uma base fulcral para a melhoria da qualidade e eficácia das escolas, muitos estudos começaram a ser desenvolvidos.

Um estudo levado a cabo por um grupo de investigadores, sob orientação de Braga da Cruz, apontou para que uma parte significativa de docentes se encontra descontente com a profissão e mais, que se tivessem outras alternativas profissionais e não fosse tarde demais para iniciar uma nova carreira, 35 % abandonariam a carreira docente. Mas realmente e apesar de tudo, muitos dos docentes referem como razão de não mudança, a segurança do salário e do emprego. Salienta-se por fim, que este desejo de abandono, significativo, é independente do género, idade, ou nível de ensino (Barros, Neto & Barros, 1991). Quanto aos motivos usualmente apontados como índices de maior satisfação ou insatisfação dos professores, não se verificam concordâncias entre os diversos estudos efectuados, embora se verifique uma certa convergência, no essencial.

Hodaway (1978) conclui que segundo os docentes, os factores mais gratificantes eram por ordem crescente: o facto de trabalhar com os alunos, as relações com os outros docentes, o sentido de realização, as férias, a liberdade no curriculum e no programa, a responsabilidade e por fim, o reconhecimento. Ao invés, os factores que acarretavam mais insatisfação eram as atitudes negativas da sociedade e dos pais, administração e política de ensino, as condições físicas de trabalho, atitudes dos alunos, salário, carga de trabalho e o estatuto docente.

Os factores que contribuem para a satisfação docente poderão se agrupar em quatro tipos: características pessoais do docente, competências e capacidade, critérios ou valores usados pelo docente para apreciar o sucesso profissional e finalmente, realização profissional. Ressalva-se ainda que estes factores interagem entre si se fundamentam em variadas investigações (Chapman & Lowther, 1982). Noutro estudo (Prick, 1989), verificou-se que os docentes do ensino secundário holandeses se mostram relativamente satisfeitos com o seu emprego, quanto ao ensino e contacto com os alunos, salientando-se a tendência dos mais velhos serem os mais insatisfeitos. Resultados estes que não vão ao encontro com os resultados obtidos num estudo comparativo efectuado em várias nações. Portugal enquadra-se no grupo de docentes mais descontentes, particularmente os mais novos, em comparação com os seus colegas das outras nações (Barros *et al.*, 1991).

No estudo de Barros *et al.* (1991) os resultados obtidos apontavam para o facto dos docentes mais satisfeitos com o emprego se mostrarem significativamente mais internos à escola, com maior sentimento de eficácia pessoal e de responsabilidade pelos resultados positivos alcançados. Ao invés os docentes mais desanimados eram, significativamente, mais externos, sentiam-se menos eficazes pessoalmente e mostravam-se menos satisfeitos com a vida no geral. No que concerne aos principais motivos de satisfação, os docentes apontaram em primeiro lugar o trabalho com os alunos e de seguida, o sentimento de realização pessoal. Entre os motivos de descontentamento, por ordem decrescente, o estatuto degradado do docente, a falta de interesse dos alunos e más condições de trabalho. Para além destas, surgem ainda outras razões, tais como: baixo salário, falta de estudo dos alunos, entre outros.

Um estudo efectuado igualmente, sobre a (in)satisfação docente, a partir de uma amostra de 129 docentes efectivos do 3º Ciclo e Secundário do distrito de Bragança, aponta para que os docentes auto-percepcionam positiva e negativamente a sua satisfação laboral. Os investigadores constataram que os docentes tendencialmente fundamentam a satisfação sentida através de motivos intrínsecos (e.g. gosto pela profissão e realização pessoal). Já relativamente à insatisfação sentida, os motivos apontados são, globalmente, de índole extrínseca (e.g. comparação com outras profissões, afirmação social e recompensas salariais) (Alves, 1997).

Constatou-se ainda, através dos resultados obtidos, que os motivos de insatisfação apresentados pelos docentes são principalmente de cariz económico e social, tais como: inadequação do ordenado ao trabalho realizado, falta de reconhecimento, degradação social da sua imagem, entre outros. Para além disso os docentes demonstraram-se “desiludidos” com a falta de apoio os órgãos centrais (e.g. Ministério da Educação). Relativamente ao inter-relacionamento e apoio exercidos pelos órgãos institucionais locais, mais concretamente os conselhos directivos das escolas, os professores testemunham uma evidente satisfação (Alves, 1997).

Stresse Profissional na Classe Docente

Investigações recentemente realizadas têm permitido verificar que os níveis de stresse são mais elevados junto da classe docente. Conforme concluiu Kiriadou (1987), os professores apresentam níveis de stresse mais elevados do que outros profissionais.

Um dado a considerar é o facto de mais de metade dos docentes portugueses - 63% no estudo de Cruz (1989) e 54% na investigação realizada por Pinto, Silva e Lima (2000) - percepcionarem a sua actividade profissional como muito geradora de stresse. Torna-se ainda mais inquietante quando comparado com as investigações realizadas com docentes de outros países, em que os resultados têm oscilado entre 20% e 44% (Borg & Riding, 1996; Cockburn, 1996; Kyriadou & Sutcliffe, 1997).

Goupil efectuou um levantamento dos principais factores de stresse docente, agrupando-se em externos (comportamentos dos alunos, relações interpessoais, mobilidade no trabalho) e internos, relacionados com o sujeito (expectativas, as atitudes, o conceito de si, frequentemente associados às condições de trabalho). Melo, Gomes e Cruz (1997) enumeram sete áreas geradoras de stresse: o mau comportamento dos alunos, mau ambiente nas escolas, condições deficitárias de trabalho, preocupações de índole pessoal dos docentes, relações com os encarregados de educação, pressão de tempo e formação inadequada. Posteriormente outros autores enriqueceram estes estudos, acrescentando os seguintes stressores: Natureza dos relacionamentos entre professores, violência em meio escolar, tipo de administração e gestão escolar. Jesus, Abreu, Santos e Pereira (1992) concluem que, para além dos factores que traduzem situações de indisciplina dos alunos, parece também contribuir bastante para o stresse dos professores, os factores relacionados com as relações com colegas e com a sobrecarga de trabalho.

Num esforço de sistematização das principais mudanças ocorridas com implicações directas ou indirecta no trabalho do professor, Esteve (1992) destaca o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a ruptura do consenso social sobre a educação, o

aumento das contradições no exercício da docência, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo a menor valorização social do trabalho do professor, a mudança dos conteúdos curriculares, as mudanças nas relações entre o professor e o aluno, a fragmentação do trabalho do professor as deficientes condições de trabalho e escassez de recursos materiais.

PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Após a exposição de todas as dificuldades, mudanças, exigências porque passa a classe docente, poder-se-á pensar nas implicações que poderão ter os níveis de stresse e satisfação profissional. Assim pensa-se ser legítimo estudar, qual a relação entre a satisfação e stresse profissional com o envolvimento e receptividade de práticas de colaboração entre professores.

- ❖ Partindo desta reflexão genérica, visa-se a investigação das seguintes questões:
 - Qual a relação entre a satisfação profissional e a receptividade à colaboração?
 - Qual a relação entre a satisfação profissional a as práticas de colaboração?
 - Qual a relação entre o stresse profissional e a disponibilidade para colaborar?
 - Qual a relação entre stresse profissional e as práticas de colaboração?
- ❖ Variáveis:
 - Variáveis independentes: satisfação e stresse
 - Variáveis dependentes: colaboração (receptividade e práticas de colaboração)

MÉTODO

Participantes

Recorreu-se a uma amostragem de conveniência, devido à facilidade obtida junto do corpo docente no local de estágio e por factores demográficos. A população inquirida é composta por 150 docentes a exercerem funções pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dos 2º e 3º ciclos, inseridos nos concelhos de Aveiro e Lisboa.

Instrumento

O instrumento é composto por um total de 76 itens, dividido em 4 partes, respeitantes a cada uma das variáveis em estudo. Os itens que compõem o inquérito encontram-se operacionalizados por uma escala de tipo Lickert de 6 pontos (1- nunca; 2- raramente; 3- poucas vezes; 4-muitas vezes; 5- a maioria das vezes e 6- sempre). Existindo no final um grupo de

perguntas abertas que para além de avaliar variáveis demográficas com o género e a idade, ainda procura recolher dados relativos ao tempo de serviço docente, o tempo de serviço na escola, grau de ensino e a área disciplinar leccionada.

- ❖ 1ª Parte: designada por “Envolvimento em práticas de colaboração” e constituída por 15 itens, pretende-se avaliar quais as práticas de colaboração nas quais os professores se encontram envolvidos, podendo serem de cariz científico e lúdico, dentro ou fora da sala de aula. Esta parte do inquérito foi elaborada com base na Tese de Mestrado de Silva (2003), designada por “Colaboração entre professores: Realidade(s) e Desafios”.
- ❖ 2ª Parte: denominada por “Interesse pela colaboração”, composta por 24 itens. Foi construída a partir de uma tradução adaptada de Silva de uma escala de Níveis de Interesse, baseada no “*Concerns based adoption model*” (CBAM), de Wade, Welch e Jensen (1994). Tem por objectivo avaliar em que medida os participantes se interessam em participar em actividades ligadas ao tema da colaboração.
- ❖ 3ª Parte: relativa ao “Stresse profissional”, composta por 25 itens, pretende averiguar que factores poderão ser geradores de stresse na prática docente. O instrumento é baseado no *Teacher Stress Inventory* (Borg & Riding, 1991; Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995).
- ❖ 4ª Parte: referente à “Satisfação pessoal”, constituída por 12 itens, e na qual se pretende averiguar quais os factores de satisfação profissional que estão presentes na prática docente, dos sujeitos inquiridos.

No que concerne as práticas de colaboração foram encontradas duas dimensões, através de uma análise factorial. A sua consistência interna revela um Alpha de Cronbach's de 0,78. A organização temática resultou nesta divisão em dois factores distintos, sendo que os factores correspondem respectivamente a:

- F1: Actividades de planificação
- F2: Actividades extracurriculares.

Relativamente à segunda parte do inquérito, interesse do docente em participar nalgumas actividades de colaboração, foi possível elaborar uma divisão da variável em dois factores. A consistência revelou ser também alta ao apresentar um Alpha de 0,94. A organização temática resultou em dois factores distintos, sendo que os factores correspondem respectivamente a:

- F1: Interesse em coordenar
- F2: Interesse em adquirir

Na terceira parte as questões recolhidas são passíveis de se agrupar em quatro factores considerados indutores de stresse. A consistência interna encontrada é de 0,87. A organização temática resultou portanto em quatro factores, designados respectivamente por:

- F1: Comportamento dos alunos
- F2: Relações entre os professores
- F3: Gestão de tempo
- F4: Condições de trabalho

A quarta e última parte do inquérito, a respeito da satisfação profissional, foi organizada em três sub-escalas que explicam as dimensões encontradas. A consistência interna encontrada revelou também ser alta, 0,86. A organização temática resultou portanto em quatro factores, designados respectivamente por:

- F1: Recursos e Valores
- F2: Apoio Institucional
- F3: Participação

Procedimento

A recolha de dados efectuou-se consoante a disponibilidade dos docentes, não existindo um período fixo. Dos 195 inquéritos entregues, foram recebidos e considerados como válidos para efeitos do presente estudo 150 inquéritos. De forma a garantir a confidencialidade dos dados, todos os procedimentos após o recebimento dos inquéritos foram sempre da única e exclusiva responsabilidade pelo estudo. Posteriormente procedeu-se à codificação dos inquéritos e à introdução dos resultados numa base de dados, no programa Excel. Por fim, através do programa informático SPSS foi efectuado o tratamento estatístico. Para as quatro partes iniciais recorreu-se a uma Análise Factorial, seguida de um estudo comparativo das médias, no qual foi utilizado a t-student, ANOVA e Análise de Variância Multivariada (MANOVA). No que concerne as recolhidas no último grupo foi efectuado um estudo descritivo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Satisfação e Colaboração: Que relações?

Para efectuar esta análise recorreu-se a uma análise multivariada, com o intuito de poder observar as variações entre as variáveis dependentes (Práticas e receptividade) e as variáveis independentes (satisfação e stresse). Assim, perante níveis de significância inferiores ou iguais a 0,05, poder-se-á afirmar que existem relações entre as variáveis.

Tabela 1: Relações entre a “satisfação” e a “colaboração”

Variáveis independentes	Variáveis dependentes	df	F	Sig.
satisf1 (Recursos e Valores)	Actividades planificação	63	145.779	.000
	Actividades extracurriculares	63	1.518	.334
	Interesse em coordenar	63	536.155	.000
	Interesse em adquirir	63	380.201	.000
satisf2 (Apoio Institucional)	Actividades planificação	1	204.886	.000
	Actividades extracurriculares	1	2.956	.122
	Interesse em coordenar	1	285.508	.000
	Interesse em adquirir	1	458.168	.000
satisf3 (Participação)	Actividades planificação	7	257.654	.000
	Actividades extracurriculares	7	2.415	.173
	Interesse em coordenar	7	407.342	.000
	Interesse em adquirir	7	678.855	.000

Como se pode constatar na tabela 1, o factor *recursos e valores* (satisf1) da variável independente satisfação, relaciona-se com as variáveis dependentes receptividade, mais concretamente *interesse em coordenar* (nível de significância de 0,00 e F= 536,155) e *interesse em adquirir* (0,00 e F= 380,201), e ainda com o *envolvimento em actividades de planificação* (0,00; F= 145,779) (respeitante às práticas de colaboração). Assim, os recursos e valores influenciam o envolvimento em actividades de planificação e a receptividade à colaboração, no geral. Recorrendo aos itens que compõem a 4ª parte do inquérito, a título de exemplo, quanto melhores as condições de trabalho existentes na escola (item 66), recursos e equipamentos adequados à actividade profissional (item 70), maior a receptividade para a colaboração entre docentes (e.g. interesse em organizar “workshops” para formar outros colegas – it. 38; interesse em obter informação complementar sobre cooperação entre professores – it. 30) e envolvimento em práticas de planificação (e.g. planificação da disciplina que lecciono – it. 2).

Relativamente à sub-escala *apoio institucional* (Satisf2) verificou-se que esta influencia também a práticas de colaboração, como as actividades de planificação (nível de significância 0,00 e F=204.886), e a receptividade à colaboração (nível de significância de 0,00 em ambas; F= 285,508 no interesse em coordenar e F=458, 168 para o interesse em adquirir).

Quanto ao factor *participação* da variável independente satisfação (satisf3) constata-se também que existe uma relação entre as variáveis dependentes: actividades de planificação (F= 257, 654 e sig= 0,00), interesse em coordenar (F= 407, 342 e sig= 0,00) e interesse em adquirir (sig = 0,00 e F= 678, 855).

Tabela 2: Relações entre a conjunção dos factores de “satisfação” e a “colaboração”

Variáveis independentes	Variáveis dependentes	Df	F	Sig.
satisf1 * satisf2	Actividades planificação	10	102.857	.000
	Actividades extracurriculares	10	.700	.441
	Interesse em coordenar	10	120.714	.000
	Interesse em adquirir	10	412.857	.000
satisf1 * satisf3	Actividades planificação	8	.	.
	Actividades extracurriculares	8	.	.
	Interesse em coordenar	8	.	.
	Interesse em adquirir	8	.	.
satisf2 * satisf3	Actividades planificação	1	22.500	.005
	Actividades extracurriculares	1	.392	.559
	Interesse em coordenar	1	160.000	.000
	Interesse em adquirir	1	245.000	.000
satisf1 * satisf2 * satisf3	Actividades planificação	0	.	.
	Actividades extracurriculares	0	.	.
	Interesse em coordenar	0	.	.
	Interesse em adquirir	0	.	.

A partir da análise da tabela 2 conclui-se que os factores recursos e valores e apoio constitucional quando conjugados influenciam também o envolvimento em práticas de planificação (F= 102.857 e sig= 0,00) e a receptividade em coordenar (F= 120.714 e sig = 0,00) e a adquirir (sig = 0,00; F= 412.857) formação sobre a colaboração. O mesmo ocorre perante a junção dos factores apoio institucional e participação, pois estes influenciam o envolvimento em práticas de planificação (F= 22.500 e nível de significância de 0,005), o interesse em coordenar (F= 160.000 e sig = 0,00) e interesse em adquirir formação (F= 245.000 e sig = 0,00).

Stresse e Colaboração: Que relações?

Após o tratamento estatístico obtiveram-se as tabelas 3 e 4 alusivos respectivamente às relações entre os factores comportamentos dos alunos (stressf1) e relações entre professores (stressf2) da variável independente stresse e a variável dependente colaboração (práticas e receptividade) e às relações entre os factores gestão de tempo (stressf3) e condições de trabalho (stressf4) com a variável dependente colaboração (práticas e receptividade).

Tabela 3: Relações entre os factores “comportamentos dos alunos” e “colaboração”

Variáveis Independentes	Variáveis Dependentes	df	F	Sig.
(Comportamentos dos alunos)	Actividades de planificação	22	1.008	.514
	Actividades extracurriculares	22	1.262	.346
	Interesse em coordenar	22	3.023	.026
	Interesse em adquirir	22	1.236	.360
	Stressf2	Actividades de planificação	14	1.253
(Relações entre Professores)	Actividades extracurriculares	14	.936	.552
	Interesse em coordenar	14	2.821	.040
	Interesse em adquirir	14	2.980	.033
	Stressf1 *	Actividades de planificação	20	1.345
Stressf1 * stressf2	Actividades extracurriculares	20	.895	.601
	Interesse em coordenar	20	1.249	.354
	Interesse em adquirir	20	1.049	.481

Verificou-se que o *comportamento dos alunos* (stressf1) influencia o interesse dos docentes em coordenar (nível de significância de 0,026 inferior a 0,05 e $F= 3.023$), ou seja, a participação activa na implementação de práticas de cooperação, coordenando, e organizando formações, workshops e na criação de grupos de debate e trocas de ideias, por exemplo. Relativamente ao interesse em adquirir, e às práticas de colaboração (actividades de planificação e actividades extracurriculares) não se verificaram relações significativas entre as variáveis, já que os níveis de significância são todos superiores a 0,05, como se pode confirmar no mesmo quadro.

Por fim, efectuou-se a análise da combinação destes dois factores (stressf1 e stressf2) com a variável dependente colaboração, não se verificando qualquer tipo de relação. Quanto à *relação entre professores* (stressf2) os dados evidenciaram que existe uma relação entre este factor e a *receptividade* à colaboração por parte dos docentes. Mais concretamente a relação entre professores influencia o interesse em coordenar ($F=2.82$; $sig=0,040$), assim como o interesse em adquirir ($F=2.980$; $sig=0,033$). Não se verificando relações significativas entre este factor e as práticas de colaboração.

Tabela 4: Relações entre os factores “gestão de tempo” e “condições de trabalho” e a “colaboração”

Variáveis independentes	Variáveis dependentes	df	F	Sig.
stressf3	Actividades planificação	14	1.577	.168
	Actividades extracurriculares	14	.859	.607
(Gestão de tempo)	Interesse em coordenar	14	3.173	.008
	Interesse em adquirir	14	5.232	.000
stressf4	Actividades planificação	16	1.317	.273
	Actividades extracurriculares	16	2.248	.042
(Condições de trabalho)	Interesse em coordenar	16	2.869	.013
	Interesse em adquirir	16	8.339	.000
Stressf3 *	Actividades planificação	17	1.412	.224
	Actividades extracurriculares	17	1.292	.285
stressf4	Interesse em coordenar	17	1.858	.089
	Interesse em adquirir	17	4.333	.001

Da observação da tabela 4 destacam-se algumas relações entre as variáveis do nosso estudo. Sendo que, e relativamente ao factor *gestão de tempo* (stressf3) verificou-se que este influencia a receptividade dos docentes, reflectindo-se no interesse em coordenar (sig = 0,008; F = 3.173) e interesse em adquirir (F = 5.232; sig = 0,00). Quanto às *condições de trabalho* (stressf4), da mesma forma verificou-se influenciar o interesse por parte dos docentes em coordenar (F = 2.869; sig = 0,013) e em adquirir (sig = 0,00; F = 8.339) formação sobre a colaboração. Para além disso, constatou-se que este factor influencia também as actividades extracurriculares (sig = 0,042; F = 2.248).

Por último, perante a combinação dos dois factores *gestão de tempo* (stressf3) e *condições de trabalho* (stressf4) constatou-se que estes influenciam o interesse em adquirir formação sobre a colaboração (sig = 0,001 e F = 4.333).

DISCUSSÃO

Qual a relação entre a satisfação e a colaboração (práticas e receptividade)?

Tendo por base o quadro teórico exposto, várias analogias se poderão retirar dos resultados alcançados neste estudo. Assim, primeiramente verificou-se que os recursos e valores influenciam as actividades de planificação e a receptividade (coordenar e adquirir) à formação sobre colaboração, nos docentes. Este facto poderá alertar e reforçar a necessidade, por parte dos órgãos directivos, de se apostar no melhoramento dos recursos, condições, funcionamento organizacional, tornar a participação mais igualitária no processo de tomada de decisão, com o intuito de fomentar a satisfação e pertença no corpo docente, dado que em última análise, é essencial para se criarem condições para o estabelecimento de um clima de cooperação entre docentes, que como já vimos é positivo, produtivo e fundamental no ambiente educativo.

Quanto ao factor de satisfação – apoio institucional – após a análise dos dados constatou-se que também aqui existia uma relação entre as variáveis, sendo que concluímos que o apoio institucional influencia o envolvimento em actividades de planificação e o interesse em coordenar e adquirir formação sobre a colaboração. Indo de encontro com autores como Pereiro, Rodriguez e Peiró (1996) defensores da importância das oportunidades de promoção e progressão de carreira, salários/compensação financeira, assim como na qualidade tanto relacional como profissional (e.g. prestando apoio e acompanhamento) por parte dos órgãos directivos das escolas, por exemplo. Os mesmos autores rematam que estes factores são determinantes na promoção da satisfação, o que conseqüentemente, como se verificou no nosso estudo, influencia a receptividade e envolvimento em práticas cooperativas.

Por fim, relativamente à participação os dados obtido apontam para um relação com, mais uma vez, as actividades de planificação e o interesse em coordenar e adquirir formação. O que nos leva a querer que maiores níveis de autonomia e reconhecimento na escola e sociedade promovam a satisfação docente, que por sua vez gera condições favoráveis para a implementação de práticas e maior receptividade à colaboração, por parte dos docentes.

Autores como Leithwood e Jantzi (1990) reforçam esta ideia, isto é, defendem que a participação justa e igualitária é um factor potenciador da satisfação profissional, originando um maior envolvimento por parte dos docentes e facilitam a receptividade e envolvimento em práticas colaborativas. Os estudos levados a cabo por Bogler (2001) e Rossmiller (1992) fundamentam e fortalecem a importância do valor e reconhecimento dado aos docentes por parte dos directores. Estes autores verificaram que o reconhecimento e valor dado aos docentes, pelos seus esforços enquanto grupo (em colaboração), potencia maior eficácia, satisfação e envolvimento dos docentes nas tarefas e no seu trabalho.

Na generalidade, os resultados reunidos apontam para uma homogeneidade nas relações, ou seja, constatou-se que a satisfação docente, na nossa amostra, influencia no geral a receptividade e o envolvimento em actividades de planificação, não estabelecendo por conseguinte nenhuma relação com o envolvimento nas actividades extracurriculares. Assim conclui-se que estas actividades não são influenciadas pelo nível de satisfação sentido pelo corpo docente. Como se pode concluir os resultados alcançados através do nosso estudo, vão de encontro com a teoria existente nesta área, o que vem reforçar a importância e relevância destes resultados para o quadro docente.

Qual a relação entre o stress e a colaboração (práticas e receptividade)?

Em resposta à última questão de investigação, descobriram-se relações importantes entre a variável independente – stress – e a variável dependente colaboração (práticas e receptividade). Relativamente ao stressor – comportamento dos alunos – verificou-se que este influencia o interesse, por parte dos docentes, em coordenar formação sobre a colaboração. Estes dados incitam a ponderar que o mau comportamento dos alunos, desmotivação, indisciplina e comportamentos provocadores por parte dos alunos influencia o desejo dos docentes em ajudar ou fornecer formação aos colegas, talvez neste caso, devido ao cansaço e falta de perspectiva de melhoramento nesta área. Este quadro poderá originar desmotivação e desinvestimento nos docentes, fazendo com que não se envolvam nas acções conducentes a que exista esse tipo de apoio (formação sobre a colaboração). Pounder (1999) constatou que os professores que exercem práticas colaborativas com os seus colegas revelam ter um maior conhecimento dos alunos (e.g. características educacionais, história e circunstâncias de vida, comportamentos, etc.), o que poderá ajudar para lidar com determinados comportamentos disruptivos e/ou trocar determinadas estratégias para lidar com os comportamentos dos alunos, por exemplo. Conclui-se então que as trocas de conhecimentos entre docentes, promovidas pela colaboração, poderão ser benéficas também nestas situações.

A natureza dos relacionamentos entre professores, considerada como fonte de stress, provou estar relacionada com a receptividade (interesse em coordenar e adquirir) à formação sobre a temática da colaboração. De acordo com Alves (1997) a má comunicação entre sujeitos de uma mesma instituição, tanto com os pares como com os superiores ou subordinados, poderá tornar-se desgastante e diminuir o grau de satisfação no trabalho, a motivação para o mesmo e a sua própria execução. Este autor salienta ainda que o facto de existirem boas relações interpessoais dentro de uma escola, por exemplo, determina uma melhor saúde e bem-estar no indivíduo, aumentando assim a capacidade de envolvimento, e mesmo receptividade, no trabalho.

Chambel (2005) acrescenta que o sentimento de pertença num grupo, numa perspectiva de colectividade, com uma boa coesão, relação e/ou eficácia colectiva, poderá constituir um efeito moderador do stress dos indivíduos. Esta autora baseia-se na ideia de que os processos grupais poderão contribuir para aumentar a cooperação e a inter-ajuda entre os indivíduos, contribuindo este clima positivo para compensar os efeitos negativos dos stressores, ou fornecer aos indivíduos um suporte emocional durante os períodos de stress, ou facultar aos membros do grupo os meios necessários para reduzir os stressores. Poder-se-á então admitir, que a implementação de um bom clima no corpo docente, potencia um maior bem-estar, saúde e sentimento de pertença no corpo docente, tanto profissional como relacional. Como Pounder (1999) concluiu através do seu estudo, os docentes que colaboram revelam maior apoio por parte dos colegas. Esta teorização fundamenta e vai ao encontro dos resultados obtidos no nosso estudo, já que também se encontraram relações entre estas variáveis.

No que concerne a gestão do tempo (e.g. falta de tempo para planificar as aulas, apoiar individualmente os alunos e as exigências feitas fora do horário de trabalho), verificou-se que esta variável influencia o interesse dos docentes em coordenar e adquirir formação sobre a colaboração. Parece evidente que, perante uma sobrecarga e exigências excessivas na execução de tarefas, o docente não esteja interessado, nem queira se envolver em mais actividades que lhe exijam mais tempo a disponibilizar e mais trabalho a efectuar. Isto poderá acontecer mesmo, infelizmente, quando as actividades propostas poderão potenciar o bem-estar e satisfação do professor. Poderá pensar-se que para o docente, estas propostas, neste caso relacionadas com a cooperação, serão recebidas de uma forma negativa já que constituirão mais um esforço, pondo mais uma vez à prova os limites, o tempo e recursos do sujeito, e que portanto este não está disposto a disponibilizar.

Por fim e considerando as condições de trabalho, constatou-se que estas influenciam não só a receptividade à formação, mas também o envolvimento em actividades extracurriculares, como por exemplo: a realização de visitas de estudo e intercâmbios com outras escolas, envolvimento em projectos de currículos alternativos e a participação em debates sobre aspectos ligados ao funcionamento da escola.

Reflectindo sobre estes resultados, inevitavelmente podemos inferir que para qualquer actividade, tarefa e trabalho ser resolvido com sucesso é essencial existirem boas condições de trabalho. Assim extrapolando para o nosso estudo, poder-se-á pensar que as condições de trabalho também podem repercutir-se no envolvimento em actividades extracurriculares, nas quais são de facto necessárias determinadas condições já que estas tem o pressuposto de fomentar maior qualidade no ensino e por vezes mesmo introduzir inovação no quadro educativo.

O estudo desenvolvido por Leithwood e Jantzi (1990) e Leithwood, Steinbach e Jantzi (2002) reforça os resultados do presente estudo. Assim os resultados obtidos por estes autores (1990) alertam para a necessidade das lideranças (e.g. directores) terem de motivar e activar os docentes para serem bem sucedidas e modificar a cultura escolar, neste caso para implementar e fortificar as práticas colaborativas. Em 2000, Leithwood e Jantzi acrescentaram que líderes bem sucedidos devem apresentar determinadas características, entre as quais: oferecer suporte individual e fortalecer a participação na tomada de decisão dos docentes. Da mesma forma se poderá inferir que más condições, por exemplo, poderão influenciar a receptividade, por parte dos docentes, a novas aprendizagens através da formação.

Tendo em conta que se inserem nas más condições de trabalho condições tais como: falta de organização, falta de apoio e pressão excessiva exercida pelos órgãos directivos e falta de reconhecimento. É facilmente compreendida a falta de interesse e empenhamento por parte dos docentes, se quando investem no seu trabalho não são recompensados e valorizados pelos seus superiores/orgãos directivos. Percebendo-se assim a relação existente entre as condições de trabalho e a receptividade e envolvimento na colaboração.

Na generalidade os resultados reunidos sobre a relação entre o stress e a colaboração apontam para uma homogeneidade nas relações, isto é, constatou-se que o stress docente, na nossa amostra, influencia a receptividade (em coordenar e adquirir) formação sobre colaboração. Apenas se destacam os factores – comportamentos de alunos – que influencia apenas o interesse em coordenar e as – condições de trabalho – que para além receptividade influenciam o envolvimento em actividades extracurriculares.

É também interessante comparar e verificar que os resultados obtidos apontam para o facto das condições de trabalho serem o factor que influencia mais a colaboração, no sentido de, como foi referido, influenciarem também o envolvimento (em actividades extracurriculares) ao contrário dos outros factores. Já o comportamento dos alunos influencia apenas o interesse em coordenar formação sobre a colaboração, ao contrário do que se poderia pensar, constitui o factor que menos influi na colaboração, tendo em consideração que apenas se relaciona com um factor da colaboração.

Referências bibliográficas

- Alves, F. C. (1997). A (in)satisfação dos professores – Estudo de opiniões de professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 81-115). Porto: Porto Editora.
- Barros, J. H., Neto, F. & Barros, A. M. (1991). Nível de satisfação dos professores - Teoria e Investigação. *Revista Psychologica*, 5, 53-63.

- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683
- Borg, M.G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, 263-81.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Bravo, M. J., Pereiro, J. M., & Rodriguez, I. (1991). Satisfacción laboral. In J. Pereiro, & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo*, (pp.344-394). Madrid: Editorial Síntesis.
- Chambel, M. J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. M. Pinto, & A., L., Da Silva (Coo.), *Stress e Bem-estar* (pp. 105-134). Lisboa: Climepsi Editores.
- Chapman, D., & Lowther, M. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75 (4), 241-247.
- Cockburn, A. D. (1996). Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 399-410
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições Lda.
- Goupil, G. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 11 (3), 477-487.
- Holdaway, E (1978), Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14 (1), 30-47.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.
- Jesus, S.N., Abreu, M.V., Santos, E.J.R., & Pereira, A.M.S. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. M. Pinto, & A. L. Da Silva (Coord.), *Stress e Bem-estar* (pp. 167-184). Lisboa: Climepsi Editores.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: how principals can help reform school culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-80.
- Leithwood, H., Steinbach, R., & e Jantzi, D. (2002). School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 94-119.
- Melo, B. T., Gomes, A. R., & Cruz, J. F. A. (1997). Stress Organizacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*, 2(1), 53-71.

Pounder, D. (1999), Teacher teams: exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 317-348.

Rossmiller, R. A. (1992). The Secondary School Principal and Teachers' Quality of work Life. *Educational Management Administration Leadership*, 20 (3), 132-146.

Serra, A. V. (1999). O que é o Stress? In A. V. Serra, *O stress na vida de todos os dias*. (pp. 5-31). Coimbra: Autor.

Serra, A. V. (1999). Stress no Trabalho. In A. V. Serra, *O stress na vida de todos os dias*. (pp. 473-507). Coimbra: Autor.

Silva, J. C. (2003). *Colaboração entre professores: realidades e desafios* (Tese de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Trigo-Santos, F. (1996). Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário – satisfação, descontentamento e desgaste profissional. In F. Trigo-Santos, *Revisão da literatura* (pp. 27-46). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Wade, S. E., Welch, M., & Jensen, J. B. (1994). Teacher Receptivity to Collaboration: Levels of Interest, Types of Concern, and School Characteristics as Variables Contributing to Successful Implementation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5 (3), 177-209.